Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8570434
Centre d'intérêt: 220

Mellouki, M'hammed, 1943-.

Sexe, représentations sociales et perspective d'avenir des jeunes de la classe ouvrière en enseignement professionnel court / par M'hammed Mellouki. -- Sainte-Foy: INRS-Education, 1983.
57 p. ; 28 cm.

"Rapport rédigé dans le cadre du projet d'étude sur l'enseignement professionnel court dirigé par Marcelle Hardy". Code: R-165. Bibliogr.: p. [55]-57.

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Avenir *Adéquation études-emploi *Aspiration de l'étudiant *Opinion de l'étudiant *Classe sociale *Intégration sociale *Intégration scolaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale de Tilly (Sainte-Foy, Québec)

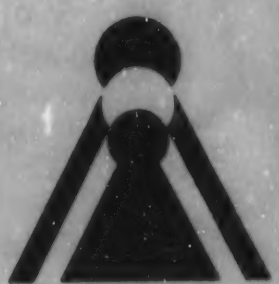
Le rapport cherche à répondre aux questions suivantes: 1. quels liens, de proximité ou d'éloignement, les jeunes de l'école secondaire engagés dans le secteur de l'enseignement professionnel court établissent-ils entre la formation qu'ils reçoivent et la perspective d'avenir qu'ils entrevoient? 2. la place qu'occupe la formation dans leurs perspectives d'avenir diffère-t-elle selon leur appartenance sexuelle et selon les représentations qu'ils peuvent avoir de certains éléments de leur contexte scolaire et social; 3. y a-t-il une différence entre garçons et filles dans les rapports qu'ils établissent avec les éléments contextuels considérés?

Pour répondre à ces questions, l'auteur procéda à des entrevues semi-orientées, au cours de l'hiver et du printemps 1981, auprès de 25 élèves (7 filles et 19 garçons) de la classe ouvrière poursuivant un enseignement au secteur du professionnel court de la commission scolaire de Tilly.

L'étude des entrevues montre que les élèves n'intègrent pas de la même façon la formation qu'ils poursuivent aux perspectives (professionnelle, sociale ou scolaire) d'avenir qu'ils entrevoient. Globalement, la formation poursuivie au professionnel court constitue davantage pour les garçons que pour les filles un chemin tracé vers l'insertion sociale, et ce tant sous l'angle du travail plus ou moins immédiat qu'elle est susceptible de procurer, que par le biais de son prolongement dans le secteur professionnel long.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8570432, 8570433
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Programme(s) de subvention - FCAC

Éducation



EDUQ 8570434

Sexe, représentations sociales et perspective d'avenir des jeunes de la classe ouvrière en enseignement professionnel court

Par
M'hammed Mellouki

R-165

Rapport rédigé dans le cadre du projet d'étude sur l'enseignement professionnel court dirigé par Marcelle Hardy.

INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Juin 1983

AVERTISSEMENT

Faute de budget, la présentation du chapitre 3 ne constitue que les préliminaires de la réflexion que nous comptons compléter ultérieurement pour une version définitive du présent rapport.

M. Mellouki

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 De la problématique et de sa méthodologie . . . 6

1- De la problématique 6

2- Éléments de méthodologie. 11

CHAPITRE 2 Sexes et représentations sociales. 21

CHAPITRE 3 Les jeunes et leur perspective d'avenir. . . . 43

INTRODUCTION*

«Une chose réelle n'a pas plus
d'importance qu'une chose pensée»

R. Musil

Autant certains philosophes se sont acharnés à n'accorder d'intérêts qu'aux représentations (ou idées), autant beaucoup de sociologues ont relégué celles-ci au domaine de l'indéchiffrable. Et pourtant ces derniers, comme le notait si justement Wiltgenstein (1975), «se meuvent de façon aussi naturelle dans le monde de la représentation et n'en sortent jamais pour voir du dehors de celui-ci». Ignorer l'importance qu'occupe les représentations dans l'action humaine sous prétexte qu'elles sont difficilement saisissables aux outils d'une sociologie encline à l'empirisme c'est comme, en quelque sorte, n'avoir d'odorat que pour l'empyreume. Rien cependant, dans l'évolution historique de l'homme (et des sociétés) ne permet de trancher ce qui est dû aux conditions matérielles (observables!) de son existence de ce qui est attribuable aux idées et représentations que se fait celui-ci de ses conditions de vie.

Sans pousser plus loin le détour, il nous semble historiquement fondé et sociologiquement utile de poser la manière dont

---

* Je tiens à remercier monsieur Fernand Roy, professeur chercheur à l'INRS-Éducation, des discussions précieuses que j'ai eues avec lui tout au long de la préparation de ce texte. À Mme Lizette Boivin j'exprime ma reconnaissance pour les soins qu'elle a apportés à la dactylographie du texte. Enfin, cette recherche a été réalisée grâce à des subventions du programme FCAC (Formation de chercheurs et d'action concertée) du CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines).

les jeunes voient l'insertion (ou l'exclusion) de leur formation dans la perspective d'avenir qu'ils envisagent comme question pertinente à explorer. Il paraissait même évident, il y a 20 ans, aux réformateurs de l'enseignement professionnel que le principe d'une certaine adéquation entre les intérêts individuels (des élèves), la formation reçue et les besoins de la société devait présider la restructuration de ce secteur d'apprentissage (Tremblay et al., 1962, tome I, p. 122). Ce principe demeure encore au centre du débat actuel animé autour de la relance de la formation professionnelle des jeunes (M.E.Q., 1982).

Cette idée d'adéquation découle elle-même d'une conception éclectique de l'individu, de la société et de la formation dispensée par les institutions d'enseignement. Elle suppose ainsi que les individus sont autonomes, rationnels et pragmatiques, que la société émane de l'agrégation de leurs actions et que la formation constitue le point d'ancrage où convergent comportements individuels et valeurs sociales.

Or, cette conception pose au départ plusieurs paradoxes. À titre d'exemple, on peut se demander sur quelle base doit-on penser qu'un être «indépendant, autonome et ainsi (essentiellement) non social, tel qu'on le rencontre avant tout dans notre idéologie moderne de l'homme et de la société»[1] optera-t-il nécessairement pour une formation correspondant à un besoin social déterminé. L'adéquation entre choix individuels, formation et besoins sociaux est, par postulat, homologie entre trois perspectives d'avenir: celle de l'individu, celle de l'appareil scolaire et celle enfin de la société (ou des réformateurs!). De là à

---

1 Louis Dumont, «La conception moderne de l'individu», Esprit, février 1978, p. 20.

penser que la réalisation d'une telle adéquation suppose intrinsèquement la soumission de deux des trois perspectives à une troisième, il n'y a qu'un pas à franchir.

Et c'est sur l'assujettissement inavoué des actions des agents sociaux à la logique institutionnelle (de l'école et de la société) que débouche inéluctablement l'idéologie libérale. Elle y arrive, d'une part, en affirmant que les besoins individuels sont distribués au hasard (le hasard de la génétique par exemple), que ces besoins sont stratifiés et qu'il existe une certaine correspondance (naturelle!) entre la stratification des besoins et celle de la société et concomitamment, d'autre part, en occultant l'existence des multiples formes de la division sociale du travail et du savoir et de la détermination qu'elles exercent sur les besoins et les destins personnels.

Ici, dans le cadre restreint de ce texte, nous voulons explorer l'impact de deux formes de différenciation sociale sur le degré d'inclusion (ou d'exclusion) de la formation professionnelle dans la perspective sociale, occupationnelle ou scolaire d'avenir envisagée par les jeunes de la classe ouvrière. Nous voulons donc savoir si la division sociale du travail et du savoir selon les sexes et si les représentations que se font les jeunes de certains éléments contextuels façonnent la place que ceux-ci accordent à la formation qu'ils reçoivent dans la représentation qu'ils se font de leur avenir.

En soi, pourrait-on logiquement penser, l'insertion de la formation dans un plan d'avenir pourrait être considérée comme indicateur de l'intégration future de l'individu dans la structuration socio-professionnelle, comme elle pourrait désigner indirectement le degré de rentabilité, individuelle et sociale, des

investissements effectués dans le secteur de l'enseignement technique court. De plus, l'analyse des représentations sociales des élèves devrait nous montrer le type de rapports qu'établissent ces derniers, en fonction de leur appartenance sexuelle, avec certains éléments de leur contexte scolaire et social. Nous pensons plus particulièrement ici à leur rapport à l'école (son importance et son utilité), à leur degré d'apprivoisement de l'espace scolaire et de domestication du savoir scolaire, au lien qu'ils ou elles entretiennent au savoir de base (général) et à l'apprentissage technique et au degré d'insertion de ce dernier dans les activités extra-scolaires (travail, bricolage, etc.).

L'idée simple qui sous-tend notre intérêt pour cette partie de l'univers symbolique des élèves est qu'un rapport de proximité ou de rapprochement entre le sujet (l'élève) et l'objet de sa représentation (école, savoir, etc.) devrait, toutes choses étant égales par ailleurs, être plus favorable à l'apprentissage scolaire et à l'intégration de celui-ci comme dimension du rôle social ou professionnel futur de l'individu. Par contre, un rapport de distanciation ou d'éloignement entre l'élève et l'objet de sa représentation devrait être plutôt défavorable à l'apprentissage et à son insertion dans une perspective d'avenir.

Donc, si ces intuitions sont fondées nous devrions nous attendre à observer chez les élèves du professionnel court issus des milieux ouvriers:

1) une certaine différenciation, en fonction de l'appartenance sexuelle, des rapports qu'ils entretiennent aux éléments contextuels dont nous tenons compte, c'est-à-dire l'école (son importance et son utilité), l'espace scolaire, décloisonnement entre savoir et espace familial, le savoir de base et, enfin, l'apprentissage technique;

2) une distinction entre garçons et filles quant au degré d'intégration de leur formation dans une perspective d'avenir;

3) une variation du niveau d'insertion de la formation technique dans le plan d'avenir en fonction des rapports établis avec les éléments contextuels considérés.

Toutefois, s'il paraît a priori légitime de poser la question de la place qu'occupe la formation professionnelle dispensée par l'école dans la perspective d'avenir des jeunes, il reste à montrer, du moins schématiquement, l'importance de la question posée, à définir le champ dans lequel elle peut être envisagée, à préciser selon quelles dispositions méthodologiques elle devrait être explorée et à présenter, enfin, les résultats obtenus au terme de l'analyse. C'est donc à ces points que seront consacrés les chapitres qui suivront.

CHAPITRE 1

De la problématique et de sa méthodologie

1- De la problématique

Les premières analyses des entrevues des élèves de l'enseignement professionnel court* font apparaître homogénéité et clivage dans le discours des jeunes. Tendanciellement, on a l'impression que ceux-ci tiennent de façon concomitante deux ordres de discours apparemment contradictoires:

Discours uniformisateur: Ici, tous, garçons et filles se réfèrent aux mêmes «sources» pour expliquer leur situation scolaire. Ils se disent avoir été obligés de s'inscrire à l'enseignement professionnel court; trouvent le climat scolaire ennuyeux; signalent le manque de compétition entre eux; donnent l'impression d'être peu motivés par l'apprentissage scolaire; expliquent l'absence de motivation par le manque d'autorité, de compétence ou de compréhension chez leurs enseignants; et disent avoir hâte de quitter l'institution scolaire, bien qu'ils soient, en général, satisfaits de leur formation professionnelle.

Discours de différenciation: Ici semble s'établir une certaine coupure entre les discours des filles et ceux des garçons.

1) On a l'impression que les filles s'intéressent tendanciellement un peu plus que les garçons aux matières de bases et aux

---

* Marcelle Hardy-Roch et al., Les étudiants et étudiantes de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, INRS-Education, juin 1982.

apprentissages généraux (français, géographie, biologie, etc.). Elles participent davantage que les garçons aux activités dites parascolaires (pièces de théâtre, party, etc.). Mais elles semblent, par contre, avoir des activités extra-scolaires peu variées et moins rémunératrices. Elles ne voient pas de lien entre ce qu'elles font à l'école et ce qu'elles font en dehors de l'institution scolaire. Il semble exister, au niveau de leur discours, un grand écart entre leur formation professionnelle et leurs aspirations sociales et professionnelles futures. D'autre part, les filles étudient et lisent, en général, plus que les garçons en dehors de l'école.

2) Les garçons semblent détester les matières de bases et les apprentissages généraux. Ils portent généralement un jugement positif sur leur formation professionnelle, perçoivent le lien existant entre cette formation et leurs activités extra-scolaires. Celles-ci sont plus variées et plus souvent rémunératrices. Pour eux, la vie professionnelle future constitue une prolongation de la formation entreprise à l'école. Ils aspirent, par ailleurs, plus que les filles, à retourner à l'école un peu plus tard pour compléter ou parfaire leur métier. Ils espèrent trouver un emploi correspondant à leur formation ou s'établir à leur compte. Les garçons semblent, par contre, être détachés de l'école: ils ne s'intéressent pas aux activités scolaires, n'étudient et ne lisent pas en dehors de l'école.

De façon générale, on a l'impression que l'école occupe une place moins importante et surtout une place beaucoup moins intégrée dans la perspective d'avenir des filles bien que celle-ci soient intéressées autant que les garçons par l'apprentissage scolaire, plus motivées par la formation de base et plus engagées dans la vie scolaire. On a aussi l'impression contraire en ce qui concerne les garçons. L'école semble occuper une place bien

articulée aux activités extra-scolaires et à leur perspective professionnelle future bien qu'ils paraissent prendre une certaine distance à l'égard de la vie scolaire et des apprentissages autres que professionnels.

L'école comme prétexte du discours étudiant, semble ainsi représenter l'objet que l'on évacue du discours sur la perspective sociale et professionnelle d'avenir, dans un cas, et, dans l'autre, celui que l'on met en évidence en l'articulant dans un plan d'ensemble.

Se trouve-t-on devant un contexte, l'école ou l'enseignement professionnel court, d'aliénation? Si oui, existe-t-il des formes différentes, selon les sexes, dans lesquelles s'énonce ou s'occulte l'objet d'aliénation qui est l'école ou le professionnel court? Peut-on dire que la négation de l'objet d'aliénation s'opère, chez les garçons, par l'appropriation, d'un certain savoir scolaire (apprentissage de métiers) et l'intégration dudit savoir dans un projet cohérent articulant le futur dans le présent?

Peut-on penser que le rejet ou le refoulement de l'école comme objet d'aliénation se réalise chez les filles par son occultation au niveau du discours, par son exclusion de la perspective d'avenir, par la négation, tacite ou énoncée, du rapport entre formation scolaire et situation socio-professionnelle future?

Quels liens peut-on donc établir entre la division sociale du travail selon les sexes et le discours étudiant considéré comme forme d'expression des rapports sociaux?

Ces questions renvoient simultanément à trois types de préoccupations sociologiques. La première, classique et relativement bien développée, s'intéresse au rôle de la division sociale du travail selon l'affiliation de classe dans la reproduction des itinéraires scolaires. Ici on connaît assez bien la fonction de contribution à la perpétuation des destins scolaires et sociaux que remplit la situation de classe (Bourdieu, 1964, 1970; Bertaux, 1977; Boudon, 1973; Coleman, 1968; Jencks, 1979).

Mais on commence à mettre en évidence, avec de plus en plus d'acuité, les limites de ce mode d'explication. Il semble rester comme une zone sombre jamais franchie par les théories de la reproduction sociale (Jencks, 1979; Cherkaoui, 1979; Boudon, 1979; Boudon et Bourricaud, 1982; Petitat, 1982; Berthelot, 1982, 1983). De là, nous semble-t-il, l'émergence de l'intérêt pour de nouvelles formes de différenciation sociale (division sexuelle du travail, par exemple) ou le retour à des modes d'explication très peu exploités en sociologie de l'éducation (rôle des représentations sociales, par exemple). La deuxième, assez récente mais qui occupe une place de plus en plus grande en sociologie, s'intéresse à l'impact de la division sociale du travail selon les sexes sur les cursus scolaires (Bisseret, 1974; Marini, 1978; Stockard et al., 1980; Descaries-Bélanger, 1980; Sutherland, 1981). Les résultats de ces recherches restent cependant peu concluants et souvent controversés.

La troisième préoccupation, également récente et peu développée mais qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs, porte l'intérêt sur la manière dont les représentations sociales structurent l'apprentissage (Rosenthal et Jacobson, 1968, par exemple), le cheminement scolaire (Coleman, 1968; Cherkaoui, 1979; Favre, 1980; Mellouki, 1984) et le devenir social en général

(Scardigli, 1978). Ici, bien que le rôle que peuvent avoir les représentations dans l'action humaine avait occupé la pensée des premiers philosophes, que l'introduction de celles-ci dans le domaine de la sociologie s'est effectuée par les travaux des premiers sociologues (Marx, Durkheim), la place des représentations sociales en sociologie de l'éducation demeure encore embryonnaire et incertaine.

Donc, compte tenu des questions soulevées plus haut et des brèves remarques que nous venons de noter, d'une part, et étant donné le cadre limité réservé à ce travail, d'autre part, nous pouvons dire, par voie de conséquence, que c'est le rapport (imaginaire) entre formation scolaire et perspective d'avenir qui est posé ici comme problème d'investigation et qu'il serait justifié d'explorer comment l'appartenance sexuelle et les représentations sociales contribuent à jeter un éclairage sur le problème soulevé. Autrement dit, on peut se poser les questions suivantes: comment se décrivent les liens, de proximité ou d'éloignement, que les jeunes de l'école secondaire engagés dans le secteur de l'enseignement professionnel court établissent entre la formation qu'ils reçoivent et la perspective d'avenir (professionnel, social ou scolaire) qu'ils entrevoient? La place qu'occupe la formation dans leur perspective d'avenir diffère-t-elle selon leur appartenance sexuelle et selon les représentations qu'ils peuvent avoir de certains éléments de leur contexte scolaire et social? Y a-t-il une différence entre garçons et filles dans les rapports qu'ils et elles établissent avec les éléments contextuels qui seront considérés?

Répondre à ces questions c'est de prime abord définir le problème posé, c'est-à-dire l'insertion de l'apprentissage technique dans la perspective future des jeunes de l'enseignement

professionnel court, déterminer les éléments qui font l'objet des représentations sociales des élèves et décrire, chemin faisant, les dispositions méthodologiques qui ont servi à la construction de ces variables.

2- Éléments de méthodologie

Précisons que les indicateurs que nous présenterons ont été construits à partir d'entrevues semi-orientées effectuées, au cours de l'hiver et du printemps 1981, auprès de 26 élèves de la classe ouvrière poursuivant un enseignement secondaire au secteur du professionnel court (P.C.) de la commission scolaire de Tilly à Sainte-Foy[1]. Sur cinquante-huit élèves de la classe ouvrière interviewés (27 filles et 31 garçons), vingt-six (7 filles et 19 garçons) se trouvaient inscrits dans l'un ou l'autre des programmes de l'enseignement professionnel court.

L'étude des entrevues réalisées auprès de ce dernier groupe donne l'impression, comme nous l'avons mentionné plus haut, que les élèves n'intègrent pas de la même façon la formation qu'ils poursuivent à la perspective (professionnelle, sociale ou scolaire) d'avenir qu'ils entrevoient. De plus, leur discours laisse penser qu'ils n'entretiennent pas les mêmes rapports à l'école et à

---

1 En fait, la recherche sur l'enseignement professionnel court couvre une population beaucoup plus nombreuse de cette commission scolaire. Mais ici nous nous intéressons uniquement aux élèves issus de la classe ouvrière (en tout 7 filles et 19 garçons) au sens donné à ce concept par Bertaux (1977). Pour plus de détails sur cette recherche, sa population, sa méthodologie, etc., voir Marcelle Hardy-Roch et al. (1981, 1982).

l'espace scolaire, au savoir scolaire en général et au savoir de base (formation générale) et au savoir technique en particulier et qu'ils n'insèrent pas tous l'apprentissage professionnel dans leurs activités extra-scolaires.

Étant donné le caractère exploratoire de cette étude, d'une part, et compte tenu de la taille de l'échantillon, d'autre part, le choix des éléments contextuels énumérés ci-dessus et la détermination de leurs indicateurs dans le discours des élèves est fondé uniquement sur leur intérêt apparent à expliquer, du moins en partie, la manière dont les jeunes envisagent leur avenir et la place qu'ils accordent à leur formation dans cet avenir. Quant à la quantification des rapports qu'entretiennent les élèves aux éléments contextuels en question, elle a essentiellement l'avantage de nous permettre, le plus économiquement possible, de dégager les tendances que génèrent le discours étudiant. De telles tendances seront étayées, de temps à autre, par des fragments dudit discours.

Précisons enfin que, sans entrer dans le débat épistémologique qui entoure le contenu de la représentation comme mode de connaissance ou d'action (ce qui dépasse le cadre de ce texte), la représentation sociale sera considérée principalement comme étant l'attitude ou la prise de position à l'égard de l'objet auquel elle se réfère. Cette sorte de réduction du concept à une seule de ses dimensions semble être justifiée dans la mesure où ladite dimension englobe les autres, ce qui paraît soutenable dans le cas de la représentation. En effet, considérée d'un certain point de vue (Moscovici, 1961, 1973; Kaës, 1968), cette dernière se construit à partir des informations limitées qu'a le sujet sur lui-même et sur son milieu (la dimension information), informations qui s'intègrent dans des «schèmes»

dynamiques et plus ou moins cohérents (la dimension image). L'attitude du sujet se présente donc comme étant l'expression de l'information que le sujet détient à propos de la situation à laquelle il se trouve confrontée et de l'image globale qu'il se fait de cette situation. Il nous semble donc légitime de définir la représentation sociale comme étant le rapport, l'attitude ou la prise de position que les élèves expriment à l'égard des éléments contextuels mentionnés plus haut.

Ces précisions étant données, nous sommes en mesure maintenant de donner une brève description de chacune des représentations dont nous tenons compte.

La formation et son insertion dans la perspective d'avenir

L'insertion de la formation poursuivie dans la perspective d'avenir désigne ici, de manière générale, le lien que l'élève fait ou ne fait pas entre le métier qu'il apprend à l'école, d'une part, et le métier ou le programme (dans le cas d'une prolongation de la scolarité ou dans le cas du changement d'orientation) qu'il désire exercer ou poursuivre dans un an, deux ans ou vingt-cinq ans[2], d'autre part. Les consignes données alors rappelaient à l'interviewer qu'il devait amener l'élève à tenir compte, dans son discours sur le futur, de sa réalité scolaire, c'est-à-dire du type de formation scolaire acquise et des limites du programme suivi. Dans le cas où le lien entre ce qui est appris à l'école et ce qui est envisagé ne s'énonçait pas de

2 Pour le schéma d'entrevue, voir Marcelle Hardy-Roch et al. (1982), annexe B, notamment p. 399.

façon claire par l'élève, une autre démarche consistait à juger, sur la base des informations disponibles, de l'existence ou non de ce lien[3].

Comme la perspective d'avenir a été envisagée du point de vue professionnel et scolaire, nous avons considéré ces deux plans comme couvrant deux univers relativement distincts. Ainsi, premièrement, nous avons nommé «formation et perspective d'avenir» le lien établi entre l'apprentissage scolaire et le métier que l'élève pense exercer. Deuxièmement, nous avons appelé «formation et perfectionnement futur» le rapport entre le programme poursuivi par le jeune et les cours dans lesquels il espère s'inscrire ultérieurement s'il n'entend pas aller sur le marché du travail immédiatement après la fin de son programme[4].

Importance et utilité de l'école

Le rapport à l'école pourrait être envisagé soit sous l'angle du jugement qu'exprime l'élève quant à l'importance globale de l'école, soit sous l'aspect de l'utilité particulière

---

3 De telles situations étaient plutôt rares. Mais le cas échéant, nous avons identifié le programme suivi au P.C. et ce que l'étudiant pense faire comme métier et comme études. Exemple, lorsque, d'un côté, l'élève suit des cours de mécanique et désire, d'un autre côté, devenir vendeur dans une épicerie ou s'inscrire dans un programme de menuiserie, nous avons jugé, dans des cas comme ceux-là, qu'il n'y avait pas de place à la formation acquise dans la perspective d'avenir de l'élève. Cette même procédure a été appliquée dans la construction d'autres variables.

4 Voir tableau 1,1 pour la distribution des sujets dans les catégories des différentes variables décrites ici.

de cette dernière pour lui. Nous avons pu ainsi dégagé, en ce qui a trait à l'importance globale de l'école, deux type de rapports:

1) Rapports de non-valorisation;

2) Rapports de valorisation.

Dans le premier cas, l'école est considérée comme ayant peu ou pas d'importance et les études sont jugées en général comme étant une perte de temps ou comme un moyen de se dérober aux travaux ménagers ou d'attendre de trouver un emploi. Dans le deuxième cas, l'école est jugée nécessaire à la formation sociale et l'instruction comme élément d'insertion sociale et professionnelle.

D'autre part, deux attitudes pourraient être décelées quant à l'utilité de l'école. Mais spécifions qu'il s'agit surtout ici, dans l'esprit des jeunes du professionnel court, de l'utilité immédiate des programmes auxquels ils sont inscrits. L'utilité s'exprime donc dans le jugement négatif ou positif que porte l'élève quant aux possibilités de travail que son programme de formation est susceptible de lui offrir. De ce point de vue, l'école ou le professionnel court sont considérés soit 1) inutiles, soit 2) utiles.

Appropriation de l'espace scolaire

Si, d'une part, l'école se définit non seulement comme lieu d'apprentissage mais aussi comme espace de vie et si, d'autre part, les activités parascolaires et, en général, les rapports sociaux qui se créent à l'intérieur de ces activités et à l'occasion des repas et des périodes de pause sont considérés comme

une forme d'apprentissage, alors l'appropriation de l'espace scolaire par les jeunes indique le niveau de pénétration par ceux-ci dans l'univers de l'institution scolaire et inversement. L'accessibilité à un tel univers exprime, en d'autres mots, le degré de familiarité des élèves avec les lieux et les activités qui s'y déroulent, leur sentiment d'intimité et de liberté ou d'extériorité, d'enfermement et d'étrangeté vis-à-vis de l'espace scolaire.

Ainsi, nous considérerons que l'espace scolaire est apprivoisé ou non apprivoisé par l'élève selon que celui-ci participe ou non aux activités parascolaires, qu'il dîne ou non à l'école, qu'il se meuve (repas, pauses) dans un espace ouvert (cafétéria, gymnase, etc.) ou dans un espace marginal restreint, qu'il se sente bien ou mal à l'école.

Domestication du savoir scolaire

La domestication du savoir scolaire désigne ici le rapport d'intimité ou d'extériorité que l'élève entretient au savoir scolaire en général (matières de base et matières de formation professionnelle). Ainsi, le savoir scolaire est dit non domestiqué si l'élève n'étudie pas ou n'aime pas étudier chez lui même lorsque le professeur lui donne des devoirs à faire; par contre, le savoir scolaire est dit domestiqué si l'élève étudie ou aime étudier chez lui.

Rapport au savoir de base et au savoir technique

Plusieurs indices nous ont servi dans la reconstitution du lien que les élèves entretiennent aux matières de base

(notamment le français et les mathématiques) et aux activités d'apprentissage technique. En effet, pour définir le rapport de détachement ou d'adhésion aux dits savoirs, nous avons considéré le nombre de cours que les jeunes disent aimer ou ne pas aimer, leur opinion sur l'utilité de ces cours, les raisons qui les ont amené à s'inscrire au Professionnel court (par choix ou par obligation) et, enfin, la régularité de leur fréquentation de chacun des cours.

Formation professionnelle et activités extra scolaires

Pour déterminer le type de lien existant entre l'apprentissage technique poursuivi à l'école et les activités extra scolaires, nous avons tenu compte du genre de travail, si travail il y a, effectué par les élèves pendant les fins de semaine et durant la période des vacances, d'une part, et des travaux de bricolage auxquels s'adonnent les élèves, d'autre part. Ainsi, nous dirons qu'il n'y a pas de lien entre la formation reçue au P.C. et les activités extra-scolaires si l'élève dit ne pas profiter des savoir faire dans l'exercice de telles activités[5]. Par contre, nous dirons qu'il y a lien si les apprentissages sont intégrés dans les activités extra scolaires de l'élève.

Si ces brèves définitions sont claires, le tableau 1,1 présente la répartition des 26 élèves dans les catégories des variables décrits. On peut remarquer en passant qu'en grande

5 Dans le cas où l'élève n'exprime pas clairement le lien, sa formation et ses activités, alors le dit lien sera reconstruit selon la procédure indiquée auparavant (voir note 1 dans ce chapitre).

Tableau 1,1

Répartition des élèves selon leur représentations sociales

Variables Catégories	n	%
Rapport à l'école:		
- Non-valorisation	(7)	27
- Valorisation	(19)	73
	(26)	100
Utilité de l'école:		
- Inutile	(7)	27
- Utile	(19)	73
	(26)	100
Appropriation de l'espace scolaire		
- Espace non apprivoisé	(21)	81
- Espace apprivoisé	(5)	19
	(26)	100
Domestication du savoir:		
- Non domestiqué	(17)	65
- Domestiqué	(9)	35
	(26)	100
Rapport au savoir de base:		
- Détachement	(14)	54
- Adhésion	(12)	46
	(26)	100
Rapport au savoir technique:		
- Détachement	(11)	42
- Adhésion	(15)	58
	(26)	100
Formation technique et activités E.S.:		
- Pas de lien	(11)	42
- Lien existant	(15)	58
	(26)	100
Formation et perspective d'avenir:		
- Formation non intégrée	(9)	35
- Formation intégrée	(17)	65
	(26)	100
Perfectionnement futur:		
- Non envisagé	(15)	58
- Envisagé	(11)	42
	(26)	100

partie (73%), les jeunes entretiennent un rapport de valorisation à l'école et que celle-ci est jugée utile également par 73% d'entre eux. Par contre, l'espace scolaire (les activités parascolaires, circulation dans les lieux ouverts, etc) reste étranger à la majorité (81%) des jeunes du P.C. d'origine ouvrière. Une bonne partie de ceux-ci (65%) exprime plutôt un détachement vis-à-vis du savoir scolaire en général alors que 54% d'entre eux éprouvent le même sentiment à l'égard du savoir de base (français, maths). D'un autre côté, un peu plus de la moitié des élèves (58%) manifestent de l'intérêt (adhésion) pour les cours de formation professionnelle. Cette dernière est également intégrée aux activités extra scolaires (emploi de fin de semaine et d'été, travaux de bricolage) de 58% des sujets. Enfin, une bonne partie des élèves (65%) ne voit pas de place à leur formation technique dans leur perspective professionnelle d'avenir alors que 58% d'entre eux envisagent un perfectionnement dans le domaine de leur «spécialisation».

Les tendances qui se dégagent ici correspondent en général assez bien à certains résultats de la première analyse des entrevues[6]. Globalement, il semble exister des nuances dans les rapports que les jeunes entretiennent aux éléments contextuels présentés sommairement ci-dessus et dans les liens qu'ils établissent entre leurs apprentissages techniques et la représentation qu'ils se font de leur avenir professionnel ou scolaire.

Il nous reste donc à explorer, d'une part, si les représentations que se font les élèves des éléments en question diffèrent selon leur appartenance sexuelle et si, d'autre part,

---

6 Voir Marcelle Hardy-Roch et al. (1982), notamment pp. 87-115.

l'insertion de la formation reçue à l'école dans la perspective d'avenir des jeunes varie en fonction de leur appartenance sexuelle et de leurs représentations sociales. C'est à ces deux points que seront consacrés les chapitres deux et trois.

CHAPITRE 2

Sexes et représentations sociales

On pourrait dire, en survolant Kant, Durkheim et Halbwachs, que les représentations sociales constituent, en quelque sorte, des catégories individuelles où et par lesquelles se fait l'ancrage, la structuration et la diffusion des connaissances, des savoirs et des savoir-faire socialement acquis. Nous l'avons mentionné, des enquêtes sociologiques (Moscovici, 1961; Kaës, 1968; Chombart De Lauwe, 1975) ont montré que la représentation s'élabore comme reconstitution, à partir d'informations limitées, réorganisés dans des images et exprimées à travers les attitudes, de l'expérience sociale, politique et, pourrions-nous ajouter, scolaire de l'individu.

En outre, si les structures et les contextes sociaux n'offrent pas les mêmes expériences aux hommes et aux femmes, il serait logiquement soutenable de penser que l'on puisse se trouver devant deux univers distincts de représentations sociales selon que l'on s'adresse à l'un ou à l'autre sexe.

Mais cela est-il vrai dans des sociétés où le cloisonnement entre milieux sociaux devient apparemment de moins en moins évident depuis l'avénement de la scolarisation massive et la propagation des médias de l'information? Ou de façon plus particulière encore, comment l'institution scolaire, définie comme un lieu de transmission des savoirs et des savoir-faire, un endroit où se nouent, au fil des jours, des liens spatio-temporels et où

se forge, petit à petit, le destin social des individus, s'énonce ou s'exclut du discours des élèves?

Telle est l'une des interrogations que nous avons soulevée au départ. En vue d'apporter des éléments de réponse à la question posée, nous allons donc tenter de voir si l'appartenance sexuelle des jeunes peut être considérée comme facteur différenciateur des rapports qu'ils entretiennent aux aspects contextuels déjà retenus, c'est-à-dire l'école (son importance globale et son utilité), l'espace scolaire, le savoir en général et le savoir de base et le savoir technique en particulier et le degré d'intégration de ce dernier dans les activités extra scolaires.

Rappelons seulement qu'étant donné le nombre peu élevé de sujets (26 en tout), le but de l'analyse qui suivra consistera à dégager les grandes tendances qui semblent se dessiner en fonction de l'appartenance sexuelle. Un seul critère, arbitraire mais justifiable, de comparaison sera retenu. Nous considérerons donc qu'il y a différence entre garçons et filles, à propos d'un indicateur donné, si l'écart entre les deux est de 20% ou plus. Le coefficient PHI sera également donné en bas des tableaux pour indiquer l'intensité des relations observées. Enfin, lorsque cela s'avère opportun, les tendances statistiques dégagées seront nuancées à la lumière de ce que disent les élèves.

L'école: son importance et son utilité

Notons tout de suite qu'il n'existe pas de différence entre garçons et filles aussi bien dans le jugement qu'ils et elles portent sur l'importance globale de l'école (tableau 2,1) qu'en ce qui concerne l'opinion qu'ils et elles se font de son utilité

Tableau 2,1

Rapport à l'école selon le sexe

Sexe		Rapport à l'école: Non-valorisation	Valorisation	Total
Filles	n	(2)	(5)	(7)
	%	29	71	27
Garçons	n	(5)	(14)	(19)
	%	26	74	73
Total	n	(7)	(19)	(26)
	%	27	73	100%

Phi= 0,02

Tableau 2,2

Utilité de l'école selon le sexe

Sexe		Utilité de l'école: Inutile	Utile	Total
Filles	n	(2)	(5)	(7)
	%	29	71	27
Garçons	n	(5)	(14)	(19)
	%	26	74	73
Total	n	(7)	(19)	(26)
	%	27	73	100%

Phi= 0,02

particulière (tableau 2,2). Ainsi, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, en majorité garçons et filles considèrent l'école importante et utile. Mais comment s'énoncent ces rapports à l'école dans le discours des élèves?

Disons que la distinction entre l'important et l'utile est davantage de l'ordre de l'abstrait alors que le langage des élèves du P.C. d'origine ouvrière est plutôt concret ou imagé, direct ou fuyant. Il passe de l'exemple précis de l'importance et de l'utité de l'école: «J'aime ben travailler l'bois», «Icitte, j'fais mon métier (mécanique)», à l'ambiguité qui entoure la fonction de l'école «ça donne quèque chose, ben quand tu sors d'icitte, ça donne de quoi». Mais par la confrontation des deux extrêmes et au delà des contradictions apparentes, les jeunes tiennent un discours cohérent qui marque à la fois leur conscience du rôle social que joue l'institution scolaire et de l'impasse sur laquelle débouche leur formation technique.

En fait, toutes les fonctions socio-politiques reconnues officiellement à l'appareil scolaire sont présentes, bien que des fois de façon hybride, dans les plaidoyers des jeunes. L'école est donc perçu comme ayant essentiellement pour tâches d'instruire et de faire apprendre un métier:

> «L'importance de tout ça là (l'école) c'est, ben, savoir écrire, savoir lire, pis en mathématiques (savoir calculer)» (G)[1]
>
> «Bonne affaire (l'école). Pas d'instruction, tu fais pas grand chose... T'es aussi bien d'aller à l'école» (G)
>
> «C'est assez important... j'aimerais ça continuer, mais je sais pas encore, si je me trouve du travail cet été,

---

1 Nous utiliserons G et F pour différencier le discours des garçons et celui des filles.

ben ch'continuirai pas (...) parce que mon cours finit» (F)

«Ben l'avenir: tu vas à l'école pour étudier, pour apprendre, pour travailler plus tard» (F)

«... je vien icitte pour apprendre la mécanique (...) c'est la mécanique qui m'intéresse. Asteur que chu rendu icitte, j'fais mon métier, j'fais plus attention, chu plus tranquille» (G)

Le rôle d'instruction que doit remplir l'école a ainsi pour but non pas seulement de préparer les jeunes à se trouver une place dans la structure professionnelle au sortir du circuit scolaire, mais aussi de les aider à s'«intégrer dans la vie» (G). Bien sûr, l'intégration dans la vie sociale passe avant tout par l'insertion de l'individu dans le monde du travail. Ainsi, le discours sur l'école et sur son rôle est, en même temps, plaidoyer sur l'importance du travail comme source principale de vie dans un univers (classe ouvrière) où ce dernier constitue la seule marchandise échangeable. C'est pourquoi l'école doit idéalement, pour l'élève cité ci-haut et pour bien d'autres, «aider à trouver une job, aider le mieux possible» (G).

Mais le processus intégratif que doit réaliser l'école ne s'effectue pas uniquement, dans l'esprit des élèves du professionnel court, dans leur apprentissage d'un métier utile. L'école est représentée également comme lieu social où on va pour «rencontrer les amis, parler au monde» (G) ou pour attendre: attendre de trouver un emploi, attendre qu'on soit plus mûr pour confronter la vie sociale et professionnelle.

Pour caractériser grossièrement le discours des élèves sur l'école ou sur le professionnel court, leur importance et leur utilité, on peut dire qu'il y a, parmi les élèves, ceux et celles qui y vont parce qu'ils et elles sont convaincus d'y trouver ce quelque chose qui

les prépare à intégrer la vie d'adultes et se lancer dans le marché du travail, d'un côté, et, de l'autre, ceux et celles qui, tout en reconnaissant ce rôle à l'école, s'y trouvent parce qu'ils et elles ne peuvent ou ne veulent pas être ailleurs (échapper aux travaux ménager et aux contraintes qu'exige l'exercice d'un emploi).

En fait, tout se passe comme si le discours des élèves sur l'école, tout en reconnaissant à celle-ci les fonctions qu'on lui impute officiellement, essayait de parler d'autre chose. Il se dégage ici comme une certaine similitude entre ce que font les jeunes à l'école: faire son métier, rencontrer les amis, attendre, etc., et ce qui se passe à l'usine, chez les ouvriers (Willis, 1978).

Ici, l'énonciation «ben, j'aime l'école» (F), est en même temps dénonciation de l'école et de l'instruction désintéressée. Et cette dénonciation prend une forme volontairement aiguë autant chez les filles que chez les garçons:

> «Si je me serais trouvé une job cet-année, j'aurai lâché (...) oh! oui, j's'rais pas restée (...) J'souhaite à personne de venir ici» (F)
>
> «Moé, ch'trouve ça plat (école secondaire)» (G)

Les jeunes, garçons et filles, de la classe ouvrière, bien qu'ils semblent véhiculer l'idéologie politico-sociale de la scolarisation, apparaissent donc prendre une certaine distance à cette même idéologie et tenir un discours explicitement ou implicitement critique à l'égard de l'école. Celle-ci émerge comme étant le prétexte qui leur permet de parler d'eux mêmes et, surtout, du travail comme élément fondamental, on le comprend bien, de leur vie. L'inclusion de l'école dans le discours se fait, on dirait,

au prix de son exclusion de la vie. Et c'est bien là une des propriétés du principe du raisonnement par analogie inhérent à la représentation sociale (Moscovici, 1961), comme nous aurons l'occasion de le mettre en évidence tout au long de cette analyse.

L'espace scolaire et son appropriation

Tout espace, et par voie de conséquence, l'espace scolaire, se présente comme une échelle articulant les rapports sociaux qui s'établissent entre les individus et entre ceux-ci et les lieux dans lesquels ils se meuvent[2]. L'espace familier (le quartier, par exemple) apparaît «comme le lieu charismatique, écrit Frémont, de la spontanéité, du connu, de ce qui est exploré et sans imprévu, territoire du face à face et du contrôle social où l'on se déplace sans effort, sans projet programmé, sans perte de temps»[3]. Déductivement, l'espace non apprivoisé, domaine de l'inconnu et de l'imprévisible, représente l'absence de liberté et du contrôle social des lieux et, par voie de conséquence, des rapports sociaux et des activités qui s'y déroulent.

Si l'espace, ou l'utilisation de l'espace, apparaît ainsi comme forme de démarcation de la division sociale en classes[4] qui

---

2 Alain Reynaud, Société, espace et justice, Paris, PUF, 1981.

3 Armand Frémont, La région, espace vécu, Paris, 1976. Voir aussi à ce sujet: G.N. Fischer, Espace industriel et liberté, Paris, PUF, 1980; N. Aschraft et A. Scheflen, People space, New York, Anchor Books, 1976 et Richard Hoggart, La culture du pauvre, Paris, Minuit, 1970, notamment pp. 98-114.

4 Certains socio-démographes, Alain Reynaud, par exemple, parlent volontairement de «classes socio-spatiales». Voir Alain Reynaud, op. cit., 1981.

n'est pas sans rapport avec la division du travail, comment se dégage l'utilisation de l'espace scolaire selon l'appartenance sexuelle? Autrement dit, si le contrôle de l'espace scolaire est, du moins partiellement, contrôle de l'apprentissage scolaire et social, les filles et les garçons exercent-ils une emprise différente sur leur milieu scolaire?

Le tableau 2,3 montre que bien que l'espace scolaire reste non apprivoisé par la majorité des jeunes (81%), les filles et les garçons entretiennent, tendanciellement, des rapports différentiels à cet espace. Comme on peut le remarquer, les garçons n'ont pas d'emprise dans 90% des cas (contre 57% chez les filles) sur leur milieu scolaire: ils ne participent pas aux activités parascolaires, dînent peu à l'école et restent plus souvent, durant les pauses et les périodes creuses, dans des endroits réduits (vestiaires, toilettes, etc.). D'un autre côté, les filles semblent circuler un peu plus librement (43%) que les garçons (10%) à l'intérieur de l'école.

Conséquemment, il est vraisemblable que cela voudrait dire que les filles ont plus d'ami(e)s à l'école qui fréquentent d'autres secteurs d'enseignement (le professionnel long et le général) et que, par le fait même, leur territoire se trouve à s'élargir un peu plus que celui des garçons dont les ami(e)s sont plus souvent des élèves du professionnel court ou des travailleurs.

Généralement, le discours des trois filles et deux garçons ayant un certain contrôle sur l'espace scolaire est peu éloquent. Ils et elles nous disent, sans emphase, participer à l'organisation de quelques activités parascolaires: pièces de théâtres et «party» de fin de sessions, du côté des filles, et tournois sportifs (ping-pong, par exemple), du côté des garçons;

elles et ils dînent à l'école et fréquentent certains endroits (gymnase, fumoir, etc.) réservés habituellement aux élèves des secteurs d'enseignement général et professionnel long. On pourrait même se demander si cette exploration du milieu scolaire ne constitue pas une sorte de subterfuge pour échapper aux travaux ménagers ou tout simplement un moyen pour passer le temps dans le cas des jeunes qui demeurent loin de l'école.

Quant aux autres, filles et garçons, qui n'apprivoisent en aucune manière l'espace scolaire, ce dernier apparaît soit complètement et consciemment exclu de leurs discours, soit réduit à son strict minimum, c'est-à-dire aux interstices des lieux où l'on s'exclut. La différence entre garçons et filles se manifeste ici dans l'intensité du débit, débit qui énonce et dénonce à la fois.

> «J'r'viendrai pas l'année prochaine, j'ai pas assez aimé ça» (F)
>
> «J'aime mieux l'autre bord (dehors) qu'icitte (l'école), je me sentirais mieux l'autre bord» (G)

Quelques fois «On s'assis, on parle». Alors que les activités sportives et socio-culturelles sont «pour les réguliers (du secteur général ou du professionnel long), nous autres on n'a rien» (G)

> «M'assis dans un coin, puis j'écoute d'la musique, pis j'fume une cigarette» (F)
>
> «C'est dans un passage, où les toilettes des gars (...) J'me tiens toujours là depuis l'début de l'année, j'me tiens là pas a'ec une gang de filles, on fait d'quoi, on se tient» (F)

Ce qu'on énonce, c'est la différence et l'identité (que certains appelerait solidarité) d'être fille ou «gars», élève du professionnel court ou d'ailleurs, de milieu rural ou urbain parce que

«Nous autres, les a - les aglicoles dans le local (le fumoir) on les appelle les aglicoles (...) le monde des a - des agricoles, tsé ah moé, je me tiens loin de c'monde-là, j'ai - j'aime pas ça, j'ai peur d'eux autres» (F)

Ce qui est dénoncé, on le devine, c'est l'isolat et la différenciation, c'est le cloisonnement entre «réguliers» et «non réguliers», c'est le privilège des uns d'être libres de fréquenter des territoires ouverts (fumoir, gymnase, etc.) et l'enfermement des autres dans des réduits, c'est enfin la peur des «gars».

Encore-là, le discours des élèves sur l'espace scolaire est calqué (la similitude est étonnante) sur le discours ouvrier ayant pour objet l'espace industriel: lorsqu'on ne dispose pas d'espace approprié, on s'approprie un passage, un réduit, un interstice[5]. Comme si, encore une fois, en parlant de l'espace scolaire, c'était la configuration de l'usine qui était évoquée. L'analogie confond l'objet présent (l'école) dans le sujet projeté. Elle amalgame l'élève du professionnel court et l'ouvrier de demain.

Les rapports au savoir

La division du savoir est, historiquement, liée à la division du travail, à l'apparition des classes sociales et à la différenciation des rôles sociaux selon les sexes. Si l'éducation est considérée comme un discours sur les valeurs sociales, sur les manières de penser et de faire, alors au rôle d'éducatrices que remplissaient généralement les femmes correspond traditionnellement

5 Voir, par exemple, Fischer, G.N. (1980), op. cit.

celui de travailleurs, préoccupés essentiellement par la survie (matérielle!) de leur famille, qu'exerçaient les hommes.

Mais depuis la révolution industrielle et la demande massive en main-d'oeuvre, le développement de certains secteurs de production (textile, par exemple) et de services (enseignement, secrétariat, infirmerie, etc.), a projeté la femme dans le monde du travail salariée. On connaît maintenant certaines des conséquences de cette évolution: dédoublement, ou plutôt prolongement, du rôle traditionnel de la femme épouse-ménagère-éducatrice par celui de travailleuse et féminisation, au plan scolaire, de certains domaines du savoir. Élargissement du champ social de la femme, d'un côté, mais changement difficilement visible dans la nature du nouveau rôle[6] à jouer, de l'autre: la femme demeure le pilier de la transmission des valeurs sociales des classes[7].

Si ces considérations sont justifiées, alors, l'acquisition d'une culture générale, l'apprentissage des matières de base et l'acquisition d'une formation technique devraient occuper des places différentes dans le discours des filles et des garçons du professionnel court d'origine ouvrière. Mais en dedans du processus différenciateur que remplissent les institutions de socialisation s'effectue également une certaine homogénéisation des destins des hommes et des femmes des milieux ouvriers[8].

---

6 Voir, par exemple, Poloma, M.M. et T.N. Garland, «The mythe of egalitarian family: Familial roles and the professionnally employed Wife», dans A. Theodore, The professional Woman, Cambridge, Mass., Schenkman, 1971; Ivan Illich, Le genre vernaculaire, Paris, du Seuil, 1983.

7 Daniel Bertaux, Destins personnels et structure de classe, Paris, PUF, 1977.

8 Noëlle Bisseret, Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, PUF, 1971.

On peut observer, en effet, que la domestication du savoir et le rapport au savoir de base (français, maths, etc.) différencient les garçons et les filles du professionnel court. Le tableau 2,4 montre ainsi que ces dernières lisent et étudient chez elles plus souvent (71%) que leurs confrères (21%). La lecture et le rapatriement des travaux scolaire restent inconnus chez la plupart des garçons (79%) comparativement aux filles (29%).

D'autre part, la même tendance dégagée ci-dessus s'observe, bien que dans des proportions un peu différentes, dans les rapports qu'entretiennent les deux sexes au savoir de base (tableau 2,5). Ainsi, la plus grande partie des filles (71%) adhèrent à l'importance du français et des mathématiques dans leur formation, alors que 37% seulement des garçons expriment ce sentiment. Ces derniers manifestent plus que les filles (63% contre 29%, respectivement) une attitude détachée vis-à-vis des connaissances de base.

La différenciation des garçons et des filles, au plan de leur rapport au savoir, masque le phénomène à peine visible de leur homogénéité en tant qu'originaires du même groupe social. En observant les marginales du bas des tableaux 2,4 et 2,5, on peut noter, en effet, que 62% (tableau 2,4) et 54% (tableau 2,5) des élèves du professionnel court entretiennent un rapport de non-domestication au savoir en général ou adoptent une attitude de détachement à l'égard des matières de base. Cette homogénéisation des deux sexes, selon leur milieu d'appartenance, apparaît encore de façon plus visibles dans leurs rapports aux apprentissages techniques.

Il n'est donc pas surprenant qu'il n'y ait aucune différence entre garçons et filles quant aux prises de position qu'ils

Tableau 2,3

Appropriation de l'espace scolaire selon le sexe

Sexe		Appropriation de l'espace scolaire Non apprivoisé	Apprivoisé	Total
Filles	n	(4)	(3)	(7)
	%	57	43	27
Garçons	n	(17)	(2)	(19)
	%	90	10	73
Total	n	(21)	(5)	(26)
	%	81	19	100%

Phi= 0,36

Tableau 2,4

Domestication du savoir selon le sexe

Sexe		Domestication du savoir Non domestiqué	Domestiqué	Total
Filles	n	(2)	(5)	(7)
	%	29	71	27
Garçons	n	(15)	(4)	(19)
	%	79	21	73
Total	n	(17)	(9)	(26)
	%	65	35	100%

Phi= 0,47

Tableau 2,5

Rapport au savoir de base selon le sexe

Sexe		Rapport au savoir: Détachement	Adhésion	Total
Filles	n	(2)	(5)	(7)
	%	29	71	27
Garçons	n	(12)	(7)	(19)
	%	63	37	73
Total	n	(14)	(12)	(26)
	%	54	46	100%

Phi= 0,31

Tableau 2,6

Rapport au savoir technique selon le sexe

Sexe		Rapport au savoir technique: Détachement	Adhésion	Total
Filles	n	(3)	(4)	(7)
	%	43	57	27
Garçons	n	(8)	(11)	(19)
	%	42	58	73
Total	n	(11)	(15)	(26)
	%	42	58	100%

Phi= 0,00

et elles prennent à l'endroit des cours suivis de formation professionnelle (tableau 2,6). Plus de la moitié des élèves du professionnel court (57% des filles et 58% des garçons) aiment les cours du programme dans lequel ils sont inscrits comparativement à 43% des filles et 42% des garçons qui expriment le sentiment contraire à l'égard de ces cours.

Nous l'avons suggéré plus haut, le changement économico-social a eu pour effet l'émergence d'un certain rapprochement entre les rôles attribués habituellement aux hommes et aux femmes. Ces dernières exercent de plus en plus des activités salariées de production ou de service. Mais, concomitamment à ces activités, les femmes continuent à remplir leur tâche d'épouses-mères-chefs de famille. Parler, compter, raconter et aider les enfants dans leur apprentissage de base, voilà ce que montrent leurs rapports de domestication et d'adhésion, respectivement, au savoir en général et aux matières de la formation fondamentale. Ici fait surface la dualité du plaidoyer des élèves évoquée au départ. Imbriqués l'un dans l'autre, nous nous retrouvons devant le discours d'uniformisation ou d'homogénéisation masqué par (ou cachant le) discours de différenciation.

De façon complémentaire à ces inférences, les entrevues des jeunes du professionnel court font apparaître les raisons qui sous-tendent les jugements que portent ces derniers sur le savoir, sur les matières de base et sur les cours de formation professionnelle.

Généralement, on ne lit pas et on n'étudie pas à la maison soit, d'une part, parce qu'on n'aime pas lire et étudier: «moi chu pas l'genre à étudier en arrivant» (G), «lire, j'aime pas ça» (G) et, dans ce cas-là, on préfère sortir avec ses amis et

«faire toutes sortes d'affaires» (G); soit, d'autre part, parce que les enseignant(e)s ne donnent pas de travaux à faire chez soi, bien que relativement peu d'élèves invoquent cette raison.

Nous avons ici une impression que nous préférons énoncer telle qu'elle se présente à nous, en vrac. Chez les garçons, on semble établir une frontière entre l'être et le savoir: à l'école on est censé apprendre, à la maison (ou en dehors de l'école) on est. Chez les filles, la démarcation apparaît moins nette, le savoir est en même temps un savoir être: à l'école on apprend et on essaye de vivre, à la maison on est, on étudie, on lit, on écoute des fois certaines émissions d'ordre culturel, en un mot, on apprend à être.

En outre, lorsque les élèves explicitent leurs rapports au savoir de base et aux matières de formation professionnelle, le doigt est mis sur deux autres motifs de leur préférence ou de leur dégout à l'égard de certains cours, motifs qui émergent avec insistance dans leur discours. Premièrement, une bonne partie des élèves, plus de garçons que de filles cependant, n'aime pas les cours à caractère théorique que ce soit dans le domaine de la formation de base ou dans celui de l'apprentissage technique. Mais derrière la difficulté évoquée (le caractère abstrait de certaines matières) ce sont l'absence de l'utilité immédiate des matières théoriques et le manque de lien entre le contenu de celles-ci et la formation pratique que les jeunes mettent en évidence.

> «Français pis maths, tsé, j'aime pas trop ça, tsé (...) j'am'rais mieux avoir d'la menuiserie (ateliers) tout l'temps» (G).
>
> «Ça sert à rien le -1, le +1 et le 1/4». Par contre «tout ce qui se rapport à menuiserie, on devrait l'avoir en maths» (G).

Deuxièmement, les pratiques pédagogiques et sociales des enseignant(e)s sont fréquemment nommées comme élément important dans les jugements que les élèves du professionnel court portent sur les matières dispensées. Ainsi, dans bien des cas, on aime un cours parce que le professeur explique bien, répète et donne des exemples ou parce qu'il est «smart», écoute les élèves et leur permet de parler de leurs problèmes personnels. On n'aime pas une matière parce que l'enseignant(e) va trop vite, n'explique pas assez et n'encourage pas l'épanouissement de relations interpersonnelles entre lui et ses élèves.

En résumé, les rapports que les élèves du professionnel court entretiennent au savoir font ressortir la fonction essentiellement sociale que doit remplir l'école pour eux: préparer garçons et filles à leur intégration dans la structure professionnelle et offrir aux filles des connaissances de base nécessaires à l'exercice de leur rôle de mères et d'éducatrices. Mais l'acceptation de la fonction sociale de l'école est pénétrée par une attitude nettement critique à l'égard de la manière dont cette fonction doit s'effectuer. C'est dans ce sens là qu'il faudrait, nous semble-t-il, comprendre les jugements critiques portés par les élèves sur les matières à caractère abstrait, sur le manque de relation entre le contenu de ces matières et la formation professionnelle poursuivie et, enfin, sur les pratiques pédagogiques et sociales des enseignant(e)s.

Place de la formation technique dans les activités extra-scolaires

Nous avons déjà montré (tableau 2,4) comment se fait, chez les filles et les garçons, l'intégration du savoir de base dans la vie extra-scolaire. Dans les paragraphes qui suivent, il

s'agira de voir comment les apprentissages techniques effectués à l'école sont pris en compte dans les activités exercées par les jeunes à l'extérieur de l'institution scolaire, durant les fins de semaine, les vacances et pendant les temps de loisirs! Sur cet aspect particulier, c'est encore indirectement le rapport qu'entretiennent, selon leur appartenance sexuelle, les jeunes du professionnel court à l'école que nous cherchons à cerner.

Le tableau 2,7 montre donc la répartition des garçons et des filles selon la place qu'occupe la formation technique qu'ils et elles reçoivent à l'école dans leurs activités extra-scolaires (A.E-S.). Comme on peut l'observer, une nette tendance se dégage quant à l'insertion de la formation dans l'univers extra-scolaire des filles et des garçons. Chez la plupart de ces derniers (79%), les travaux rémunérés, effectués pendant les fins de semaine et durant les vacances, ainsi que les activités de bricolage constituent un prolongement de ce qu'ils apprennent à l'école. Il n'y a donc de décalage entre savoir-faire scolaire et champ d'activités extra-scolaires que chez 21% des garçons, alors qu'aucune des filles ne semble faire usage de ce qu'elle apprend à l'école dans ses activités de «bricolage» ou dans les travaux rémunérés qu'elle effectue.

Rien de surprenant dans ce clivage entre garçons et filles. En effet, la division du travail marginal (travail du soir, de fins de semaine et des périodes de vacances scolaires) apparaît, chez les élèves du professionnel court de la classe ouvrière, nettement structurée selon les sexes. Essentiellement donc: ménage et gardiennage d'enfants comme travail salarié ou lavage, repassage, cuisine, vaisselle, ménage pour les filles et, pour les garçons, des emplois rémunérés dans des garages ou dans des ateliers de bois ou des activités de bricolage exploitant les

Tableau 2,7

Place du savoir technique dans les activités E-S.,
selon le sexe

Sexe		Place du savoir dans les activités E-S. Pas de lien	Lien existant	Total
Filles	n	(7)	(0)	(7)
	%	100	0	27
Garçons	n	(4)	(15)	(19)
	%	21	79	73
Total	n	(11)	(15)	(26)
	%	42	58	100%

Phi= 0,71

savoir-faire acquis à l'école (fabrication de meubles, vérification des moteurs des voitures des parents ou des amis, etc.).

En reprenant l'impression lancée en vrac plus haut, nous pourrions dire que si chez les filles l'acquisition du savoir de base (tableau 2,5) paraît comme étant liée à la recherche du savoir être, chez les garçons l'apprentissage des techniques semble se prolonger dans les façons de faire de l'univers extra-scolaire. En poussant cette analogie un peu plus loin, nous pourrions donc avancer que la domestication du savoir général semble se dégager comme étant une composante de l'acquisition du rôle traditionnellement reconnu à la femme alors que l'intégration du savoir technique dans les activités extra-scolaires se présente davantage comme étant un indicateur du rôle (masculin) de travailleur et de bricoleur attribué habituellement à l'homme.

Il semble ainsi évident, quant au problème particulier qui nous intéresse (le rapport à l'école), que ne rien faire (exactement comme ne rien dire) de la formation qu'on a acquis représente une autre manière de dire qu'on n'a rien à faire avec ladite formation. L'exclusion du domaine privé (activités du bricolage ménager) comme de celui du travail rémunéré de tout apport de l'apprentissage technique c'est, en quelque sorte, révoquer en doute le processus d'orientation (la grande majorité des filles interviewées étant inscrite aux cours d'auxiliaires commerciales), mettre en cause l'inadéquation des programmes (offerts aux filles) aux besoins du marché du travail ou tout simplement avouer qu'on (les filles) n'a nullement besoin, pour faire ce qu'on fait, de formation technique formelle.

Dans un cas comme dans l'autre, ce que nous venons d'observer, c'est-à-dire l'exclusion, chez les filles, de la formation

technique poursuivie du domaine des activités extra-scolaires, montre bien à quel moment commence la déqualification du travail ouvrier féminin. En effet, si la plupart des filles désirent avoir un travail salarié et si en même temps elles mettent de côté les savoir-faire acquis à l'école, il y a de fortes chances qu'elles acceptent des emplois qui ne requièrent pas de formation scolaire, de diplôme ou de qualification. Les garçons, quant à eux, auraient beaucoup plus de chances, étant donné qu'ils se servent déjà des connaissances apprises, de se placer dans des emplois correspondant à leur champ de formation. Le chapitre 3 nous permettra d'examiner, d'une certaine manière, la crédibilité de cette intuition.

Conclusion

Que l'institution scolaire soit l'objet de contradiction, voilà ce que montre, dans l'esprit de l'observateur peu préoccupé dans un premier temps du sens de ce qui est observé, le discours des élèves du professionnel court d'origine ouvrière. L'école apparaît, en effet, comme étant à la fois l'objet qu'on énonce et celui qu'on dénonce, lieu de différenciation selon les sexes et d'homogénéisation des destins des futur(e)s ouvriers(ères), appareil de la production ou de la reproduction de la qualification et de la déqualification. Dans les rapports qu'on entretient à elle, l'école, considérée parfois importante mais inutile, familière ou étrangère, n'est pas jugée en soi, mais en fonction de la place qu'elle semble devoir occuper dans l'univers ouvrier.

Ainsi, ce ne sont ni les fonctions d'instruction ni celles de qualification qui sont remises en cause, mais la place

qu'occupent les jeunes du professionnel court dans l'espace scolaire, les contenus des programmes de formation générale, l'inadéquation entre les intérêts individuels (des filles), les programmes scolaires et les besoins ressentis du marché du travail, les pratiques pédagogiques et sociales des enseignant(e)s.

À un deuxième niveau de la compréhension, le discours des élèves du professionnel court se révèle cohérent. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, l'étrangeté dénoncée de l'univers scolaire dans lequel se «meuvent» ces élèves n'est acceptée que grâce à la magie du raisonnement analogique du plaidoyer où l'école prend la forme travestie de l'usine et où l'élève du professionnel court semble à peine hésiter entre la combinaison bleue et la diversité des uniformes d'asservissement. De là à imaginer les matins brumeux du début de l'industrialisation, il ne manque qu'un soupçon de poésie aux ouvriers(ères), manoeuvres et journaliers(ères) de demain. Demain commence dans la perspective où on place la formation reçue à l'école, et c'est là le point essentiel qui fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 3

Les jeunes et leur perspective d'avenir

Ressurgit ici la question principale posée au départ: la manière dont les élèves du professionnel court insèrent la formation qu'ils poursuivent dans les perspectives sociale et scolaire d'avenir diffère-t-elle selon leur appartenance sexuelle et selon les rapports qu'ils ont à l'école comme espace de vie et comme lieu d'apprentissage?

Rappelons de prime abord que la perspective d'avenir des jeunes a été envisagée sous deux aspects. Le premier réfère à la dimension occupationnelle qui, comme nous l'avons déjà noté, constitue en quelque sorte l'itinéraire visé par les élèves dans leur démarche vers l'intégration sociale. Le deuxième se rapporte à la dimension scolaire présente dans l'esprit de certains jeunes conscients de l'impasse où les conduisent les programmes de l'enseignement professionnel court. Ici, les élèves quittent le raccourci pour emprunter le chemin un peu long du perfectionnement ou de la prolongation, lorsque cela est possible, de leur scolarité au professionnel long.

Globalement, la formation poursuivie au professionnel court constitue davantage pour les garçons que pour les filles le chemin tracé vers l'insertion sociale, et ce autant sous l'angle du travail plus ou moins immédiat qu'elle est susceptible de procurer (tableau 3,1) que par le biais de son perfectionnement ou de sa prolongation dans le secteur du professionnel long (tableau 3,2).

Tableau 3,1

Place de la formation dans la perspective d'avenir selon le sexe

Sexe		Place de la formation: Non intégrée	Intégrée	Total
Filles	n	(4)	(3)	(7)
	%	57	43	27
Garçons	n	(5)	(14)	(19)
	%	26	74	73
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,29

Tableau 3,2

Perfectionnement futur selon le sexe

Sexe		Perfectionnement futur: Non envisagé	Envisagé	Total
Filles	n	(6)	(1)	(7)
	%	86	14	27
Garçons	n	(9)	(10)	(19)
	%	47	57	73
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,34

D'autre part, les rapports que les élèves entretiennent à l'école comme milieu de vie et comme lieu du savoir semblent différencier la place qu'ils accordent à la formation dans leur perspective d'avenir vue sous sa bidimensionnalité. Ainsi, ceux et celles qui entretiennent un rapport de valorisation à l'école (tableaux 3,3 et 3,4) ont plus tendance à accorder une place à la formation dans leur perspective d'avenir que ceux et celles qui adoptent une attitude de non-valorisation à l'institution scolaire. Les élèves qui considèrent l'école comme étant utile pensent davantage que ceux qui la trouvent inutile que leur formation est susceptible de leur procurer un travail ou un rôle social (tableau 3,5). Les différences observées ici sont, cependant, moins apparentes lorsqu'elles sont regardées sous l'aspect de la prolongation ou du perfectionnement futur des acquis techniques (tableau 3,6).

Par ailleurs, le rapport entretenu à l'égard de l'espace scolaire semble davantage marquer la dimension perfectionnement (tableau 3,8) que l'aspect occupationnel (tableau 3,7) de la perspective d'avenir des jeunes. D'un autre côté, le degré de domestication du savoir différencie plus visiblement la place de la formation sur le plan occupationnel futur (tableau 3,9) que sur celui de sa prolongation ou de son perfectionnement (tableau 3,10). Ces dernières tendances s'observent également lorsqu'il s'agit de la relation entre le rapport exprimé par les élèves à l'égard du savoir scolaire et les deux aspects de l'insertion de la formation dans la perspective d'avenir (tableaux 3,11 et 3,12).

De plus, la place qu'occupe la formation poursuivie dans la perspective d'avenir des jeunes semble nettement marquée, sous les deux aspects considérés, par le rapport au savoir technique (tableaux 3,13 et 3,14) et par le degré d'intégration des savoir-faire dans les activités extra-scolaires (tableaux 3,15 et 3,16).

Tableau 3,3

Place de la formation dans la perspective d'avenir selon le rapport à l'école

Rapport à l'école		Place de la formation: Non intégrée	Intégrée	Total
Non-valorisation	n	(6)	(1)	(7)
	%	86	14	27
Valorisation	n	(3)	(16)	(19)
	%	16	84	73
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,65

Tableau 3,4

Perfectionnement futur selon le rapport à l'école

Rapport à l'école		Perfectionnement futur: Non envisagé	Envisagé	Total
Non-valorisation	n	(6)	(1)	(7)
	%	86	14	27
Valorisation	n	(9)	(10)	(19)
	%	47	53	73
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,34

Tableau 3,5

Place de la formation dans la perspective d'avenir
selon l'utilité de l'école

Utilité de l'école		Place de la formation: Non intégrée	Intégrée	Total
Inutile	n	(5)	(2)	(7)
	%	71	29	27
Utile	n	(4)	(15)	(19)
	%	21	79	73
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,47

Tableau 3,6

Perfectionnement futur selon l'utilité de l'école

Utilité de l'école		Perfectionnement futur: Non envisagé	Envisagé	Total
Inutile	n	(5)	(2)	(7)
	%	71	29	27
Utile	n	(10)	(9)	(19)
	%	53	47	73
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,17

Tableau 3,7

Place de la formation dans la perspective d'avenir selon l'appropriation de l'espace scolaire

App. de l'espace scol.		Place de la formation Non intégrée	Intégrée	Total
Non apprivoisé	n	(8)	(13)	(21)
	%	38	62	81
Apprivoisé	n	(1)	(4)	(5)
	%	20	80	19
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,15

Tableau 3,8

Perfectionnement futur selon l'appropriation de l'espace scolaire

App. de l'espace scol.		Perfectionnement futur Non envisagé	Envisagé	Total
Non apprivoisé	n	(11)	(10)	(21)
	%	52	48	81
Apprivoisé	n	(4)	(1)	(5)
	%	80	20	19
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,22

Tableau 3,9

Place de la formation dans la perspective d'avenir
selon la domestication du savoir

Domestication du savoir		Place de la formation Non intégrée	Intégrée	Total
Non domestiqué	n	(7)	(10)	(17)
	%	41	59	65
Domestiqué	n	(2)	(7)	(9)
	%	22	78	35
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,19

Tableau 3,10

Perfectionnement futur selon la domestication du savoir

Domestication du savoir		Perfectionnement futur Non envisagé	Envisagé	Total
Non domestiqué	n	(9)	(8)	(17)
	%	53	47	65
Domestiqué	n	(6)	(3)	(9)
	%	67	33	35
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,13

Tableau 3,11

Place de la formation dans la perspective d'avenir
selon le rapport au savoir de base

Rap. au savoir de base		Place de la formation Non intégrée	Intégrée	Total
Détachement	n	(7)	(7)	(14)
	%	50	50	54
Adhésion	n	(2)	(10)	(12)
	%	17	83	46
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,35

Tableau 3,12

Perfectionnement futur selon le rapport au savoir de base

Rap. au savoir de base		Perfectionnement futur Non envisagé	Envisagé	Total
Détachement	n	(9)	(5)	(14)
	%	64	36	54
Adhésion	n	(6)	(6)	(12)
	%	50	50	46
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,14

Tableau 3,13

Place de la formation dans la perspective d'avenir
selon le rapport au savoir technique

Rap. au savoir technique		Place de la formation Non intégrée	Intégrée	Total
Détachement	n	(6)	(5)	(11)
	%	55	45	42
Adhésion	n	(3)	(12)	(15)
	%	20	80	58
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,36

Tableau 3,14

Place de la formation dans la perspective d'avenir
selon le rapport au savoir technique

Rap. au savoir technique		Perfectionnement futur Non envisagé	Envisagé	Total
Détachement	n	(9)	(2)	(11)
	%	82	18	42
Adhésion	n	(6)	(9)	(15)
	%	40	60	58
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,42

Tableau 3,15

Place de la formation dans la perspective d'avenir selon le lien entre apprentissage et activités extra-scolaires (A.E.S.)

Apprentissage et A.E.S.		Place de la formation Non intégrée	Intégrée	Total
Pas de lien	n	(7)	(4)	(11)
	%	64	36	42
Lien existant	n	(2)	(13)	(15)
	%	13	87	58
Total	n	(9)	(17)	(26)
	%	35	65	100%

Phi= 0,52

Tableau 3,16

Perfectionnement futur selon le lien entre apprentissage et activités extra-scolaires (A.E.S.)

Apprentissage et A.E.S.		Perfectionnement futur Non envisagé	Envisagé	Total
Pas de lien	n	(10)	(1)	(11)
	%	91	9	42
Lien existant	n	(5)	(10)	(15)
	%	33	67	58
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,58

Enfin, les deux dimensions, l'aspect socio-occupationnel et l'aspect perfectionnement ou prolongation, de la perspective d'avenir sont assez bien liées (tableau 3,17), bien qu'elles ne se recoupent pas tout à fait.

Conclusion

- Résumé des tendances observées. Emplacement de ces tendances dans le cadre des interrogations posées.

Conclusion générale

- Qu'apprend-t-on au sujet de la différenciation sexuelle dans les représentations sociales des élèves du professionnel court et dans la place qu'ils et elles donnent à la formation poursuivie dans leur perspective d'avenir?
- Quel rôle jouent les rapports à l'école, considérée comme lieu de vie et d'apprentissage, dans l'insertion des savoir-faire dans un plan d'avenir?
- Le dit et l'enfoui dans le discours des élèves sur l'école, la formation poursuivie et l'avenir.
- Des limites et des horizons possibles à l'investigation.

Tableau 3,17

Place de la formation dans la perspective d'avenir et perfectionnement futur

Place de la formation		Perfectionnement futur: Non envisagé	Perfectionnement futur: Envisagé	Total
Non intégrée	n	(9)	(0)	(9)
	%	100	00	35
Intégrée	n	(6)	(11)	(17)
	%	35	65	65
Total	n	(15)	(11)	(26)
	%	58	42	100%

Phi= 0,62

BIBLIOGRAPHIE

ASCHRAFT, N., SCHEFLEN, A. People Space, New York, Anchor Books, 1976.

BERTAUX, Daniel. Destins personnels et structure de classe, Paris, PUF, 1977.

BERTHELOT, Jean-Michel. «Réflexions sur la théorie de la scolarisation», Revue française de sociologie, no 4, octobre-décembre 1982, pp. 585-604.

BERTHELOT, Jean-Michel. Le piège scolaire, Paris, PUF, 1983.

BISSERET, Noëlle. «Classes sociales, capital culturel et chances scolaires: forme nouvelle de l'idéologie dominante?», Epistémologie sociologique, no 13, 1972, pp. 71-86.

BISSERET, Noëlle. Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, PUF, 1974.

BOUDON, Raymond. L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Armand Colin, 1973.

BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François. Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PUF, 1982.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J.-C. Les héritiers: les étudiants et la culture, Paris, 1964.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J.-C. La reproduction, Paris, Minuit, 1970.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. La culture et le pouvoir, Paris, Stock, 1975.

CHERKAOUI, Mohamed. Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, PUF, 1979.

COLEMAN, James-S. et al. Equality of Education Opportunity, Washington, Government Printing Office, 1966.

DESCARRIES-BÉLANGER, Francine. L'école rose ... et les cols roses: la reproduction de la division sociale des sexes, Laval, Albert St-Martin et CEQ, 1980.

DUMONT, Louis. «La conception moderne de l'individu», Esprit, février 1978, pp. 18-54.

FAVRE, Pierre. «Nécessaire mais non suffisante: la sociologie des «effets pervers» de Raymond Boudon», Revue française de science politique, décembre 1980, pp. 1229-1271.

FISCHER, G.-N. Espace industriel et liberté, Paris, PUF, 1980.

FRÉMONT, Armand. La région, espace vécu, Paris, 1976.

HARDY-ROCH, Marcelle et al. Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 1981.

HARDY-ROCH, Marcelle et al. Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, Québec, INRS-Éducation, juin 1982.

HOGGART, Richard. La culture du pauvre, Paris, Minuit, 1970.

ILLICH, Ivan. Le genre vernaculaire, Paris, Du Seuil, 1983.

JENCKS, Christopher. L'inégalité: influence de la famille et de l'école en Amérique, Paris, PUF, 1979.

KAES, René. Image de la culture chez les ouvriers français, Paris, Cujas, 1968.

MARINI, Margaret. «Sex Differences in the Determinition of Adolescent Aspiration: A Review of Research», Sex Roles, vol. 4, no 5, 1978, pp. 723-753.

MELLOUKI, M'hammed. Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires, Québec, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire, 1984.

M.E.Q. La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 1982.

MOSCOVICI, Serge. Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse, 1973 (tome 2).

MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse, son image et son public,

POLOMA, M.M., GARLAND, T.N. «The Mythe of Egalitarian Family», dans A. Theodore, The Professional Woman, Cambridge, Mass., Schenkman, 1971.

PETITAT, André. Reproduction de l'école, production de la société, Genève, Iroz, 1982.

REYNAUD, Alain. Société, espace et justice, Paris, PUF, 1981.

ROSENTHAL, R., JACOBSON. Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Paris, Casterman, 1971.

SCARDIGLI, Victor. Ascension sociale et pauvreté: la différenciation progressive d'une génération de fils d'ouvriers, Paris, CNRS, 1978.

STOCKARD, Jean et al. Sex Equity in Education, Toronto, Academic Press, 1980.

SUTHERLAND, Margaret B. Sex Bias in Education, Basil Blackwell, 1981.

TREMBLAY. Rapport du comité sur l'enseignement technique et professionnel, tome I, Gouvernement du Québec, Québec, 1962.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS-Éducation
2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T1
Téléphone: (418) 657-2580,
poste 2890